

POR QUE NÃO SE PRIORIZA O ENSINO DE LÍNGUAS CONTATO EM PAÍSES INTEGRANTES DO MERCOSUL?

WHY IS THE TEACHING OF CONTACT LANGUAGES NOT PRIORITIZED IN MERCOSUR MEMBER COUNTRIES?

Luciano Roberto Gonzaga da SILVA¹, Juliana Behrends de SOUZA²

Recebido em 03 de agosto de 2020; Aceito em 08 de setembro de 2020; Disponível *on line* em 11 de dezembro de 2020.

Resumo: Com o avanço das políticas que objetivam aproximação dos países para o atingimento de metas em comum e com a consolidação da globalização, percebe-se, cada vez mais, o afinamento político, social e identitário de nações que partilham fronteiras geográficas. Desse modo, tem-se em vigor, na América do Sul, o tratado do Mercosul, que busca implantar políticas que permitam a livre circulação e a promoção dos direitos civis, sociais, culturais e econômicos. Em contrapartida, o que se vê na prática é uma valorização exacerbada da cultura estaduniense em detrimento da sul-americana. A consequência direta disso está presente nas escolas da Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, países-membros do Mercosul, já que, nestas nações, evidencia-se a preferência pelo ensino do inglês em detrimento do espanhol ou português. Assim, a presente investigação objetivou apresentar um quadro representativo da situação do ensino de línguas de contato a partir de levantamento bibliográfico e legislativo dos países envolvidos. Calvet (2002), Day (2012) e Rodrigues (2004) serviram de embasamento bibliográfico para compreender o desprestígio das línguas fronteiriças. Os resultados da presente investigação são de não pertencimento ao mesmo território, pois, embora haja limites geográficos, a proximidade entre essas nações deveria produzir efeitos diferentes no ensino de línguas de contato. Conclui-se, portanto, que esta investigação forneceu um panorama do ensino de português e espanhol nos países-membros do Mercosul. Espera-se que, com este estudo, haja maior visibilidade para a realidade das escolas de fronteira e uma maior valorização da cultura das nações sul-americanas.

Palavras-chave: Escolas de Fronteira; Línguas de Contato; Mercosul.

Abstract: With the progress of policies aimed at bringing countries closer to achieving common goals and consolidating globalization, we can increasingly see the political, social and identity thinning of nations that share geographical boundaries. Thus, the Mercosur Treaty is in force in South America, which seeks to implement policies that allow the free movement and promotion of civil, social, cultural and economic rights. On the other hand, what is seen in practice is an exacerbated appreciation of The St. West American culture to the detriment of the South American. The direct consequence of this is present in schools in Argentina, Brazil, Paraguay and Uruguay, mercosur member countries, because in these nations, there is a preference for teaching English over Spanish

¹Graduando em Letras pela Universidade Estácio de Sá no Rio de Janeiro. E-mail: caprsj@bol.com.br

² Orientadora. Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Interamericana – PY (2020), Mestra em Letras pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ (2018), Pós-graduada *lato sensu* em Língua Portuguesa pelo Liceu Literário Português (2007), Pós-graduada *lato sensu* em Ciências da Educação pela Faculdade de Ciências e Educação do Espírito Santo – UNIVES (2019), possui aperfeiçoamento em Ensino de Língua Portuguesa/Literatura CEDERJ (2012) e em Tecnologia Assistiva, Projetos e Acessibilidade: Promovendo a Inclusão pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP (2010) e graduada em Português/Inglês pela Fundação Educacional Unificada Campo-grandense (2005). Atualmente, é professora regente de Língua Portuguesa e Literatura no Colégio Pedro II – CPII/RJ. E-mail: jubehrends@gmail.com

or Portuguese. Thus, this investigation aimed to present a representative picture of the situation of the teaching of contact languages from a bibliographic and legislative survey of the countries involved. Calvet (2002), Day (2012) and Rodrigues (2004) served as a bibliographic basis to understand the disprestige of border languages. The results of this research are non-belonging to the same territory, because, although there are geographical limits, the proximity between these nations should produce different effects in the teaching of contact languages. It is concluded, therefore, that this research provided an overview of the Portuguese and Spanish teaching in mercosur member countries. It is expected that, with this study, there will be greater visibility to the reality of border schools and a greater appreciation of the culture of South American nations.

Keywords: Border Schools; Contact Languages; Mercosur.

1 INTRODUÇÃO

Com o mundo cada vez mais conectado e a locomoção entre países facilitada com programas de passagens aéreas menos custosas, a sociedade como um todo tem tido a necessidade de se aperfeiçoar em outros idiomas. Outra demanda moderna é oriunda do mercado de trabalho que está cada vez mais competitivo e exige mais qualificação dos profissionais em relação à obtenção de uma segunda língua.

Os jogos eletrônicos, o acesso cada vez mais democrático a filmes e séries estrangeiras e a universalização dos repertórios musicais também contribuíram massivamente para o interesse dos mais jovens para outros idiomas. É comum, dessa forma, perceber a integração de nações e, conseqüentemente, suas línguas em obras cinematográficas e em álbuns musicais, reforçando esse movimento cada vez mais proeminente de que as fronteiras são somente políticas, já que as pessoas estão se mesclando e se articulando com mais facilidade por conta dos meios digitais.

Outra característica importante foi o destaque dado aos profissionais de tradução simultânea de modo geral. Recentemente, o debate aos candidatos à presidência dos Estados Unidos, Joe Biden e Donald Trump, ganhou visibilidade na mídia por conta da postura dotada de diversos elementos semióticos na tradução do discurso do atual presidente Donald Trump. O intérprete de Donald Trump, na CNN, sobressaiu com a forma com que

conseguiu incorporar a entonação do atual presidente.

O simples fato de notícias assim ganharem o destaque da mídia gera publicidade para a questão da importância de se conhecer outros idiomas a fim de dar aos cidadãos um sentimento maior de pertencimento ao mundo como um todo. Nas unidades escolares, percebe-se um apagamento dessa importância em relação ao ensino de língua estrangeira nas salas de aula. Há uma desvinculação do ensino de língua estrangeira de sua real função social que é aproximar conhecimentos e aspectos culturais de diferentes nações.

O Brasil, por exemplo, faz fronteira com diversos países que possuem o espanhol como idioma oficial, sendo eles: Argentina, Bolívia, Colômbia, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela. Dentre os países fronteiriços, somente Guiana, Suriname e Guiana Francesa não falam espanhol, possuindo como língua oficial, respectivamente, o inglês, o holandês e o francês. Com essa diversidade cultural, era de se esperar que o Brasil e esses países fronteiriços priorizassem o ensino de línguas de contato entre as nações, mas não é isso que acontece. Geralmente, há uma preferência pelo ensino do inglês americano em detrimento do espanhol ou português, se for considerado o recorte Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, países-membros do Mercosul.

O Tratado do Mercosul possui três idiomas reconhecidos: o espanhol, o português e o guarani. Porém, os idiomas oficiais de trabalho estabelecidos são o espanhol e o

português. Nesse sentido, toda a documentação e as normas aprovadas pelos órgãos do Mercosul encontram-se disponíveis em espanhol e português.

Em contrapartida, evidencia-se uma preferência nacional pela disponibilização do inglês em vez do espanhol como era de se esperar. Partindo desse problema, pretende-se, com este trabalho, apresentar um quadro representativo da situação do ensino de línguas de contato a partir de levantamento bibliográfico e legislativo dos países envolvidos no Tratado do Mercosul/Mercosur. Busca-se, secundariamente, descrever o ensino de língua estrangeira no Brasil; compreender o que são línguas de contato; analisar a situação das escolas de fronteira dos países membros do Mercosul; e verificar os aspectos legais relacionados às línguas de contato.

A hipótese que se levanta é que há uma preferência pelo ensino do inglês em detrimento do espanhol ou português nos países membros do Mercosul, devendo esta ser refutada ou comprovada ao final desta investigação. Ainda, esta pesquisa se justifica pela percepção de uma valorização exacerbada da cultura estaduniense em detrimento da sul-americana, seguindo os preceitos teóricos de Calvet (2002), Day (2012) e Rodrigues (2004) que serviram de embasamento bibliográfico para compreender o desprestígio das línguas fronteiriças.

Desse modo, esta pesquisa é caracterizada por uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa. A coleta de dados foi realizada na plataforma *Google Acadêmico* no período de agosto a outubro de 2020 em trabalhos somente em português com as palavras-chave *Escolas de Fronteira*, *Línguas de Contato* e *Mercosul*.

Portanto, este artigo divide-se em *Breve Histórico do Ensino de Língua Estrangeira no Brasil*, com o detalhamento de alguns fatos históricos que marcaram o ensino de língua estrangeira no Brasil como o Diretório de Marquês de Pombal e a criação do Colégio Pedro II; *Línguas em contato: Português e Espanhol*, com a descrição da obrigação e

posterior desobrigação do ensino do espanhol nas escolas brasileiras; *Escolas de Fronteira: Mercosul*, com a apresentação do Tratado em si e questões relativas às línguas em contato; *Aspectos Legais relacionados às Línguas de Contato*, com a descrição de documentos legais regulatórios, LDB, PCN e BNCC, sobre o ensino de língua estrangeiras nas escolas, *Conclusão e Referências Bibliográficas*.

2 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL

Analisando historicamente o ensino de línguas estrangeiras (LE) no Brasil, é possível identificar uma série de ações políticas de planificação linguística que demarcam um processo de avanços de retrocessos sobre o assunto. Importante destacar que, na verdade, a primeira língua estrangeira ensinada no Brasil foi a portuguesa aos nativos indígenas que aqui viviam.

Embora a língua portuguesa seja considerada em termos práticos a primeira língua estrangeira ensinada no Brasil, ela não o foi em função de determinação legal da coroa portuguesa, mas das necessidades e interesses de comunicação com os indígenas, fato que servia não apenas aos objetivos dos jesuítas, mas também aos da metrópole. Enquanto essa situação foi interessante para os colonizadores, essa condição do português língua estrangeira perdurou, mas à medida que o avanço da língua geral ameaça o domínio português surgem os primeiros atos oficiais de intervenção linguística no Brasil (DAY, 2012, p. 4).

O mesmo processo foi implantado no Paraguai com espanhol, entretanto o país manteve as duas línguas como oficiais: o espanhol e o guarani. Na esfera da política linguística considera-se que a gestão das línguas pode ocorrer, segundo Calvet (2007), *in vivo* quando as decisões decorrem das práticas sociais, ou seja, das soluções encontradas pelas pessoas no seu dia a dia para uma dada situação linguística ou *in vitro* quando procedem do poder público, quando são fruto da intervenção do Estado, pela via das leis e decretos, sobre essas práticas. Uma ação política importante no

que tange ao ensino de línguas foi do Diretório de Marquês de Pombal de 1758, considerado o primeiro marco da política linguística em território brasileiro, tendo como objeto a língua portuguesa e as demais línguas.

O diretório executou o primeiro movimento de planificação linguística em prol da língua portuguesa ao proibir o uso e o ensino das línguas indígenas e da língua geral. Dessa maneira, a língua portuguesa, antes estrangeira, passa a ocupar o lugar de idioma nacional e oficial do país. No lugar do português como língua estrangeira, têm-se, a partir desse momento, o latim e o grego como substitutivos, denominadas línguas de cultura (RODRIGUES, 2004).

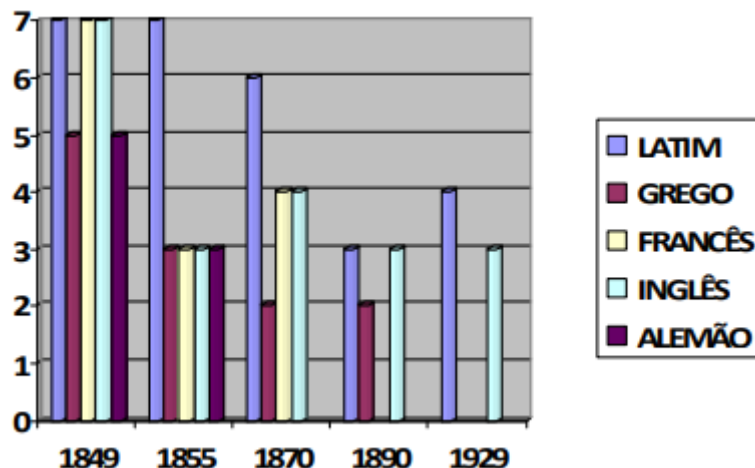
Além da ação restritiva de Pombal, a criação do Colégio Pedro II influenciou diretamente a política linguística brasileira no ano de 1837. Durante o Brasil Império, a instituição insere em sua grade curricular o ensino ordinário de línguas estrangeiras modernas além das línguas de cultura (latim e grego). O colégio passa a disponibilizar aulas de francês, alemão e inglês, seguindo o modelo educativo europeu da época. Essa ampliação atendia aos anseios da elite que almejava o ingresso nas universidades europeias.

Ainda sobre esse movimento diversificador de línguas iniciado pelo Colégio Pedro II com o ensino de quatro línguas, no mínimo, aos seus alunos, a mudança do *status* político de Império para República fomentou a criação de reformas que prejudicaram o avanço desse movimento de ampliação de oferta linguística. Houve uma redução do número de línguas ensinadas assim como o número de horas semanais dedicadas nas grades curriculares (LEFFA, 1999).

O gráfico a seguir traz o número de horas semanais dedicados pelos alunos nas unidades

escolares e seus respectivos idiomas com o passar dos anos.

Gráfico 1 - Evolução do ensino de línguas estrangeiras no Brasil entre 1849 e 1929



Fonte: Day (2012, p. 5)

Importante perceber que, por questões geopolíticas, o espanhol não era ensinado nas escolas e nem era corrente seu uso em território nacional. A disputa territorial isolou os idiomas por muitos anos, mesmo que estivessem em uso nos países circunvizinhos.

Nota-se, portanto que a República possibilitou um grande cabedal de mudanças significativas na educação brasileira como um todo, sendo, entretanto, prudente destacar que o ensino de línguas estrangeiras em território brasileiro foi severamente prejudicado, já que as línguas estrangeiras deixaram de ter a importância do passado e o tempo dedicado a elas diminuíram na mesma proporção da entrada de novas disciplinas na grade curricular (DAY, 2012).

O foco da educação para o mercado de trabalho afastou a preocupação da escola com o ensino de outras línguas. As demandas profissionais estavam voltadas para a formação mais instrumental, operacional e não intelectual como se vê na modernidade, em que há uma real necessidade de se falar outros idiomas para se progredir profissionalmente.

3 LÍNGUAS EM CONTATO: Português e Espanhol

A questão dos limites territoriais brasileiros foi, ao longo da história, alvo de

disputas entre grandes nações como, por exemplo, a expansão colonizatória de Portugal e da Espanha nas américas como um todo. Embora, exista um número expressivo de países que possuem a língua espanhola como oficial, não há como negar a importância do Brasil, devido ao seu grande território, e, em consequência, da língua portuguesa na América do Sul. Era de se esperar que, com o passar dos anos, a rivalidade colonizatória se abrandasse, tornando as nações cada vez mais próximas.

A presença da língua espanhola na educação brasileira não se iniciou apenas com a obrigatoriedade da Lei n. 11.161, já revogada, de 5/08/2005, como nos informa (apud RODRIGUES, 2011, p. 15):

A primeira referência a esta língua na rede oficial de ensino, foi em 1919, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, quando o professor Antenor Nascentes, foi aprovado em concurso para ocupar a cátedra de língua espanhola daquela instituição. Nesse momento, porém, a língua espanhola não fazia parte das disciplinas de línguas estrangeiras obrigatórias que a legislação daquele período previa para os currículos escolares (RODRIGUES, 2011, p. 15).

Essa aproximação gera reflexões acerca da relação das línguas em contato da América do Sul (inglês, português, espanhol, holandês e francês). Era de se esperar que ao menos nos

limites do Brasil os idiomas praticados em regiões de fronteira fossem ensinados e difundidos com mais veemência pela população e pelos governos locais.

Uma história das línguas praticadas nas zonas de fronteira do Brasil deve ser considerada a partir de duas condições fundamentais: a primeira, que as nossas fronteiras geopolíticas também se definem pela existência de um velho par de línguas, com um contato histórico e genealógico muito estreito, que é o do português-espanhol; a segunda, que a história de contato dessas línguas, na América, é compartilhada pela história de outras línguas com quais convivem e/ou entram em conflito. Ambas as condições são reforçadas pelo modo como nossas fronteiras políticas foram sendo constituídas ao longo da história (STURZA, 2005, p. 47).

Tais práticas comunicativas em aproximação, línguas portuguesa e espanhola nas zonas fronteiriças do Brasil com os demais países hispano-americanos, sofreram influência direta, ainda que após dois séculos, das lutas armadas ou, ainda, diplomáticas por expansão territorial.

Nota-se que os Estados, ao oferecerem educação pública e gratuita, optam por dar mais destaque ao ensino da língua inglesa ao da espanhola. O mesmo ocorre nos países irmãos (Paraguai, Uruguai e Argentina) que, da mesma maneira, disponibilizam majoritariamente o inglês em vez português na Educação Básica.

Aqui, no Brasil, a questão tem amparo, e, na mesma medida, concessão legal. Posto isso, o ensino de línguas ou era regido por duas leis a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que se caracteriza pela ênfase dada à escolha da(s) língua(s) estrangeira(s), valorizando e possibilitando uma política *in vivo* (CALVET, 2002), e a Lei 11.161/2005, revogada, que determina a obrigatoriedade de oferta da língua espanhola, na qual prevalece o *in vitro* (CALVET, 2002), ambas atuando no âmbito do *status* das línguas estrangeiras.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) regula que, a partir da 5ª série, atual 6º ano do Ensino Fundamental,

seja disponibilizado aos alunos ao menos uma língua estrangeira moderna (alemão, espanhol, francês, inglês e italiano). Há uma ressalva para seleção dessa oferta, atribuindo à comunidade escolar a responsabilidade sobre qual dos idiomas se deseja incluir na grade curricular. Assim, tal escolha não cabe nem ao professor, nem ao dirigente escolar, nem propriamente ao Estado. A dificuldade de se colocar isso em prática muitas vezes esbarra na qualificação profissional, já que, nem sempre, a região possui profissionais capacitados ou concursados para ocupar esses lugares de atuação. Já no Ensino Médio, de acordo com a LDB, de igual maneira, deve-se ofertar duas línguas estrangeiras modernas, uma obrigatória e uma outra de caráter opcional.

Em acréscimo, a Lei n. 11.161/2005 legislava a favor da obrigatoriedade da disponibilização da língua espanhola, entretanto com adesão voluntária do estudante. Assim, a escola deveria ofertar, mas o aluno poderia estudá-la ou não.

[...] a língua espanhola deveria ser uma opção adotada pelo aluno individualmente ou pela comunidade escolar e jamais imposta, como vem ocorrendo em algumas partes do país. Isto posto é válido dizer, que se assim não o for (escolha pessoal ou comunitária), corre-se o risco de sair de uma política hegemônica de ensino de línguas, representada pela prevalência da língua inglesa, para adotar-se uma nova, a da língua espanhola, ignorando não apenas a formação do cidadão plural, a abertura para o plurilinguismo e multiculturalismo de que trata a constituição federal, mas também, e sobretudo, as diferenças culturais e geopolíticas das comunidades brasileiras, entre elas as de imigrantes e as de fronteira (DAY, 2012, p. 10).

Percebe-se, portanto, que, devido à diversidade cultural do território brasileiro, há a possibilidade de diferentes escolhas, não cabendo ao Estado definir parâmetros para cada realidade, ou melhor, para cada comunidade. A fim de exemplificação, têm-se os estados que fazem fronteira com Argentina, Paraguai ou Bolívia, por exemplo, que contam com a justificativa do contato direto entre línguas. A mesma relação não pode ser atribuída ao

Amapá, que faz fronteira com a Guiana Francesa (língua oficial o francês) e o Pará que faz fronteira com o Suriname (língua oficial o holandês). Aspectos econômicos, culturais e espaciais influenciam diretamente na seleção do idioma a ser disponibilizado com língua estrangeira, sendo isso válido para qualquer outra língua e para qualquer outra região.

Em substituição à Lei n. 11.161/2005, a Presidência da República, em 16 de fevereiro de 2017, promulga a Lei n. 13.415/2017 que apenas cita que o ensino do espanhol deve ser preferencial no Ensino Médio, mas não mais obrigatório. O documento assevera que:

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

Analisando de modo mais detalhado o corpus da Lei n. 13.415/2017, é possível perceber um movimento em direção a uma proposta de formação mais delimitada, negligenciando o caráter mais abrangente promovido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Ainda que a Lei de 2017 proponha, em um de seus princípios, que os currículos considerem a formação integral do aluno, determinados conhecimentos científicos permaneçam mais valorizados do que os demais, havendo, com isso, maior estímulo à determinadas áreas.

A Reforma do Ensino Médio, definida pela Lei n. 13.415/2017, ainda é alvo de diversas críticas na atualidade, entretanto desfaz o caráter obrigatório e exclusivista do espanhol como língua obrigatória para todo o território nacional, abrindo espaço para as diferentes realidades presentes no território brasileiro, como as regiões fronteiriças com o holandês, francês e inglês.

Ainda que se reconheça o peso de tratados como o do Mercosul, os governos locais e a

comunidade escolar devem ter autonomia em fomentar e definir o idioma de contato mais interessante para aquela região, a fim de atender as particularidades sociais, econômicas e políticas de cada estado.

4 ESCOLAS DE FRONTEIRA: Mercosul

O Mercosul ou Mercosur (escrita em espanhol) é um tratado que busca a constituição de um mercado comum entre a República da Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai, denominados "Estados Partes".

O documento firmado entre as nações versa sobre a livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos entre os países, através, entre outros, da eliminação dos direitos alfandegários e restrições não tarifárias à circulação de mercadorias e de qualquer outra medida de efeito equivalente; o estabelecimento de uma tarifa externa comum e a adoção de uma política comercial comum e relação a terceiros Estados ou agrupamentos de Estados e a coordenação de posições em foros econômico-comerciais regionais e internacionais; a coordenação de políticas macroeconômicas e setoriais entre os Estados Partes – de comércio exterior, agrícola, industrial, fiscal, monetária, cambial e de capitais, de outras que se acordem -, a fim de assegurar condições adequadas de concorrência entre os Estados Partes, e o compromisso dos Estados Partes de harmonizar suas legislações, nas áreas pertinentes, para lograr o fortalecimento do processo de integração³.

A integração é o objetivo principal do acordo. A assinatura do Tratado do Mercosul configura-se como o mais recente marco político-econômico que direciona a história do ensino de línguas no país. Este Tratado, desde seu início, estabelece o espanhol e o português nos países membros como um dos objetivos estratégicos do bloco, de modo que se

³ Tratado do Mercosul. Disponível em: <http://www.mercosul.gov.br/40-normativa/tratados-e->

[protocolos/117-tratado-de-assuncao](http://www.mercosul.gov.br/40-normativa/tratados-e-) Acesso em: 22 out. 2020.

favoreçam as relações, sobretudo as comerciais, entre os povos (DAY, 2012, p. 8).

O próprio documento cita a importância dos dois idiomas, deixando firmado o compromisso no artigo 17 do referido tratado “Os idiomas oficiais do Mercado Comum serão o português e o espanhol e a versão oficial dos documentos de trabalho será a do idioma do país sede de cada reunião.” Busca-se, com essa tratativa, um estreitamento dos vínculos econômicos e políticos na América do Sul, fato que tem repercutido diretamente nas questões linguísticas, permitindo definir novas dinâmicas no ordenamento linguístico regional. Os impactos destas transformações abrem caminho para uma tomada de consciência da diversidade linguística e para o reconhecimento da coexistência das línguas, não apenas no Brasil, mas em toda a região (DAY, 2012, p. 8).

Portanto, o Governo brasileiro, ao comprometer-se a promover a integração entre os povos denominados Estados-Partes, compromete-se, também, com a divulgação e a expansão em território nacional da língua espanhola e da língua portuguesa, inversamente falando, sendo esta uma decisão que impulsiona a abertura em diversas universidades de licenciaturas, em território brasileiro, em espanhol, de cursos de espanhol em tradicionais escolas de inglês e repercute, diretamente, na mais recente ação de política e planificação linguística no Brasil.

5 ASPECTOS LEGAIS RELACIONADOS ÀS LÍNGUAS DE CONTATO

Embora já tenha sido veiculado ao longo deste estudo alguns aspectos legais relacionados às línguas de contato, em complemento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), que, baseados nos princípios da transversalidade, orientam o ensino de línguas estrangeiras.

Fazendo uma análise cuidada desse documento, de acordo com os PCN, a escolha da língua estrangeira em uma dada comunidade

deve basear-se em três fatores: os *fatores históricos* que levam em conta o papel hegemônico que exerce uma determinada língua no contexto das relações internacionais, elemento que corrobora, na atualidade, a importância e a escolha da língua inglesa na grande maioria das escolas brasileiras; os *fatores relativos às comunidades locais*, elementos provenientes da convivência entre comunidades contíguas com línguas diferentes, tal é o caso das comunidades linguísticas de fronteira (neste âmbito inclui-se o francês, o espanhol, o guarani e mesmo o inglês) e as comunidades de imigrantes (cujas colônias justificam a adoção do italiano, do alemão, do japonês, além de outros dialetos regionais que se mantêm); e os *fatores relativos à tradição*, os quais levam em conta o papel de uma dada língua nas relações culturais estabelecidas entre nações e no acesso ao conhecimento (BRASIL, 1996).

A tradição se constitui como fator decisivo quando se analisa a importância cultural do francês, do alemão, do holandês e do espanhol, entre outras. Tais elementos são os eixos que possibilitam a ampliação das possibilidades de escolha e colocam o ensino de línguas no âmbito da pluralidade linguística brasileira, abrindo espaço para o ensino regular de línguas consideradas efetivamente como estrangeiras ou como segunda língua de diversas comunidades, especialmente no sul do país (BRASIL, 1996).

Além das comunidades localizadas em fronteira há, ainda, as que são consideradas comunidades de imigrantes, tendo, como exemplo, as libanesas, chinesas, japonesas e coreanas. Nesses locais, a seleção da língua estrangeira pode ser influenciada pela quantitativo de habitantes pertencentes a outras nações ou descendentes destes. Dessa forma, por mais que se defenda o ensino mais *lato* do espanhol em território nacional, há de se respeitar, sobretudo, as particularidades locais.

Mais recentemente, têm-se a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que trouxe mudanças no quadro educativo da hodiernidade e saiu em clara defesa pelo ensino

prioritário do inglês em território nacional ainda que se reconheça a quase impossibilidade de se trabalhar a oralidade nas diversas escolas públicas do país. Tal seleção, levou em conta seu caráter de comunicação internacional, pois, de acordo com o próprio documento, possui mais influência e relevância dentre todas as faladas ao redor do mundo. Devido a isso, existe uma grande importância no que diz respeito ao aprendizado do inglês durante a vida escolar dos alunos.

Dessa forma, reconhecendo que a BNCC é um documento normativo que visa orientar as escolas na elaboração dos seus currículos escolares, almejando um ensino mais equivalente em todo o país, entende-se que, cada vez mais, serão mais comuns as aulas de inglês em vez de espanhol ao longo da Educação Básica. A proposta da Base Nacional Comum Curricular é que o aprendizado do inglês seja realizado da mesma forma que o português. Isso quer dizer que a língua inglesa deve ser aprendida por meio de práticas linguísticas cotidianas, discursivas e da reflexão sobre elas.

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas (BRASIL, p. 241).

Já se destacaram aqui os aspectos históricos que silenciaram o espanhol em território nacional por muitos anos, contudo com o firmar de tratados e a noção de “cidadão

de mundo” cada vez mais proeminente, era de se esperar um maior destaque para o espanhol na Base Nacional Comum Curricular. Posto isso, com outras mudanças em nível nacional, a difusão do espanhol foi precarizada e, nesse sentido, a BNCC não mais prevê o ensino de espanhol como obrigatório, mas somente preferencial nos itinerários formativos e de acordo com a decisão e o desejo da escola e da comunidade local.

Notam-se movimentos individuais de alguns estados brasileiros acerca da defesa do ensino do espanhol nas escolas. O Rio Grande do Sul com a aprovação de uma proposta de emenda constitucional estadual e que assegurou a oferta obrigatória da língua espanhola nas escolas regulares do Estado. Já na Paraíba e em Rondônia, por meio de um projeto de lei, também foi garantida a oferta do idioma. Em Goiás, o movimento começou em agosto de 2018, com uma reunião na Universidade Federal de Goiás, única instituição a formar presencialmente professores de espanhol no Estado.

Dessa forma, considerando questões regionais específicas, como as regiões de fronteira com Suriname, Guiana e Guiana Francesa, era de se esperar um maior empenho pelo espanhol nas escolas, já que está presente nos cinco continentes; é língua oficial de 21 países e do Mercado Comum Europeu, do Mercosul; é a língua da maioria dos países da América Latina; é a terceira língua mais usada na comunicação via *internet* e a segunda mais falada nos Estados Unidos; e é a mais procurada no Enem, em torno de 60%, em média, dos candidatos optam pelo espanhol.

Tendo como base os fatos elencados, salienta-se a importância do ensino sistemático da língua espanhola e das culturas hispânicas, pois o estudo do espanhol pelos brasileiros abre um vasto leque de oportunidades culturais e de trabalho, uma vez que a riqueza e a diversidade do mundo hispânico se estendem pelo mundo das artes, literatura, cinema, esportes e turismo, entre outros. Não se pretende, com este estudo, propor um silenciamento do inglês nas escolas,

mas fomentar o debate sobre o assunto e propor reflexões para os envolvidos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o levantamento teórico realizado com o apoio das teorias de Calvet (2002), Day (2012) e Rodrigues (2004), evidencia-se que a questão das línguas de contato e, especificamente, do ensino do espanhol em território brasileiro ainda carece de muita reflexão. Em paralelo a essa realidade, o inglês realmente é a língua mais falada no mundo, sendo de grande importância o seu domínio e difusão mundial. Cabe lembrar, portanto, que para as diferentes realidades brasileiras, diferentes escolhas são possíveis. Se por um lado a globalização promove uma integração planetária entre sociedades, o que implica a divulgação de certos esquemas culturais, por outro ela também se caracteriza pelo acirramento dos processos de individualização e autonomia identitária.

Tendo isso em mente, em outras palavras, ao mesmo tempo em que o indivíduo quer estar integrado ao mundo globalizado, ele quer ter sua identidade regional ou local reconhecida como tal, inclusive no reconhecimento das relações estabelecidas através das línguas que o cercam. Dessa forma, o objetivo geral desse trabalho, apresentar um quadro representativo da situação do ensino de línguas de contato a partir de levantamento bibliográfico e legislativo dos países envolvidos, foi alcançado por meio da análise da situação do ensino das línguas na América do Sul com destaque para o Brasil. Notou-se que há priorização em massa pelo inglês em detrimento das outras línguas de contato.

Percebe-se, ainda, que, mesmo o Tratado do Mercosul tendo peso e relevância internacional, há realmente uma preferência pelo ensino do inglês. Desse modo, a hipótese levantada de que há uma preferência pelo ensino do inglês em detrimento do espanhol ou português nos países membros do Mercosul foi comprovada.

Em acréscimo, os objetivos específicos foram alcançados com o aprofundamento das seções de desenvolvimento denominadas *Breve Histórico do Ensino de Língua Estrangeira no Brasil*, com o detalhamento de alguns fatos históricos que marcaram o ensino de língua estrangeira no Brasil como o Diretório de Marquês de Pombal e a criação do Colégio Pedro II; *Línguas em contato: Português e Espanhol*, com a descrição da obrigação e posterior desobrigação do ensino do espanhol nas escolas brasileiras; *Escolas de Fronteira: Mercosul*, com a apresentação do tratado em si e questões relativas às línguas em contato; *Aspectos Legais relacionados às Línguas de Contato*, com a descrição de documentos legais regulatórios, LDB, PCN e BNCC, sobre o ensino de língua estrangeiras nas escolas

Portanto, ao mesmo tempo que a proximidade geográfica com outras nações que possuem o espanhol como língua oficial favorece o ensino do espanhol nas escolas, percebe-se que há regiões com particularidades específicas, sendo outros idiomas mais indicados para comporem as grades curriculares das unidades escolares. Outro ponto relevante é que nem sempre as políticas linguísticas instituídas pelo governo refletem as escolhas linguísticas de uma comunidade, mas também é função da política linguística colocar em discussão estas questões. O espaço territorial brasileiro compreende diferentes contornos linguísticos que precisam ser respeitados em suas diversidades. Em uma política linguística equânime é necessário considerar por um lado que as fronteiras nacionais não estão restritas a países de língua espanhola como é o caso das fronteiras com a Guiana, Guiana Francesa e o Suriname, e por outro, que as comunidades descendentes de imigrantes, por exemplo, podem querer estudar outras línguas se não o inglês e o espanhol.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEMT, 2000. Disponível em: Acesso em: 30 abr. 2017.

_____. **Lei nº 11.161**, de 05 ago. 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, DOU, Poder Executivo, Brasília, DF, 08 ago. 2005.

CALVET, J. L. **Sociolinguística uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

_____. **As políticas linguísticas**. Tradução Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

DAY, K. Ensino de língua estrangeira no Brasil: entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária. **Revista Escrita**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, n. 15, p. 1-13, 2012.

LEFFA, V. J. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. **Revista Contexturas/Ensino Crítico da Língua IngLEa**. São Paulo: APLIESP, v.4, p. 13-24, 1998.

RODRIGUES, F. S. C. **A língua espanhola no ensino superior em São Paulo: histórias e perspectivas**. In: Hispanismo 2004. Florianópolis: Editora da UFSC, pp. 177-189

STURZA, E. Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas linguísticas das fronteiras brasileiras. **Ciência e Cultura**. São Paulo, v.57, n.3, p. 47-50, jul/set, 2005.